

Revista Brasileira de Agroecologia
Rev. Bras. de Agroecologia. 6(2) : 13- 29 (2011)
ISSN: 1980-9735

O curso técnico em agropecuária da Escola 25 de Maio: conflitos em torno da construção da proposta agroecológica

The agroecology technical course of the “Escola 25 de Maio”: conflicts around the building of the agroecological proposal.

FREITAS, Helana Célia de Abreu¹

1 Faculdade de Educação da Universidade de Brasília(UNB), Brasília/DF - Brasil, helana-freitas@uol.com.br

RESUMO: Este artigo pretende analisar os conflitos entre os atores envolvidos na construção do curso técnico em Agroecologia desenvolvido na Escola 25 de Maio, localizada em Fraiburgo/SC. Este curso se insere no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual apresenta como premissa para realização dos cursos de formação a parceria entre movimentos sociais do campo, universidades públicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Embora os atores envolvidos no curso tenham o objetivo comum de desenvolver uma proposta de base agroecológica a qual os une em torno da proposta, as diferentes visões de Agroecologia, de educação, de mundo e de sociedade acabam gerando conflitos que interferem na elaboração e execução do Curso. Dentro deste quadro, como se constituiu a formação agroecológica do Curso? Como as diferentes visões interferiram nesta construção? Qual o papel que a Agroecologia ocupa neste quadro?

PALAVRAS-CHAVE: Agroecologia, formação técnica, conflito.

ABSTRACT: This paper analyzes the conflicts between the actors involved in building the agroecology technical course at the Escola 25 de Maio, located in Fraiburgo/SC. This course is part of the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA), which has as a premise for the training realization, the partnership between rural social movements, public universities and the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA). Although the actors united around the course proposal have the common goal of developing a proposal based in the agroecology, the different visions of agroecology, education, world and society, cause conflicts that interfere with the establishment and implementation of course. Within this framework, how the formation agroecology Course was constituted? How the different visions interfere in this construction? What is the agroecology role in this picture?

KEY WORDS: agroecology, technical training, conflict.

Correspondências para: helana-freitas@uol.com.br
Aceito para publicação em 30/04/02011

Introdução

A criação, elaboração e execução do Curso de Formação Técnica em Agroecologia da Escola 25 de Maio envolveram atores com diferentes visões de mundo, de educação e de Agroecologia. Se por um lado, havia fortes vínculos entre os atores levando-os a unirem-se em torno de projetos educativos, por outro, as diferenças entre eles provocavam confrontos, que se refletiram no conhecimento construído no Curso.

Este Curso insere-se no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹. O Programa tem como premissa a parceria entre movimentos sociais do campo, instituições públicas de ensino superior e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para a realização dos cursos de formação.

A concepção do Programa, centrada na necessidade da participação dos movimentos sociais desde sua concepção, passando pela execução, acompanhamento e avaliação dos projetos, enfrenta conflitos de diferentes ordens, já analisados por vários autores (JESUS, 2003; BELTRAME, 2004; AZEVEDO, 2001; FOERSTE e SCHUTZ-FOERSTE, 2003; ARAÚJO, 2004; MOLINA, 2003). Tal constatação é também fruto de nossa experiência com projetos educativos do PRONERA (FREITAS et al 2000, 2002, 2004a, 2004b, 2005).

Para alguns destes autores esses conflitos seriam produtivos, pois levariam tanto as universidades quanto os movimentos sociais a compreenderem as diversas lógicas as quais estão presentes na criação e execução dos projetos do PRONERA. No entanto há diversas interpretações dos conflitos tanto por parte dos autores acadêmicos, quanto dos movimentos sociais e que geram fortes polêmicas. A visão sobre os próprios conflitos está permeada por posições político-ideológicas, fazendo um desafio à análise dos diferentes níveis de conflitos, e tornando mais complexo ainda avaliar o conhecimento que é

gerado nesses projetos.

No Curso analisado, observamos que os eixos norteadores da construção da proposta foram a educação e a Agroecologia. Se, por um lado, a perspectiva de se formar jovens dentro de uma proposta agroecológica uniu, integrou, gerou alianças entre os diversos atores, as diferentes visões políticas e ideológicas, muitas vezes conflitantes criaram fortes divergências entre os atores que interferiram no Curso e na forma como a rede foi se estruturando. Dentro deste quadro, nos propomos a analisar como se constituiu a formação agroecológica do Curso? Como as diferentes visões interferiram nesta construção? Qual o papel que a Agroecologia ocupou neste quadro?

A Perspectiva Orientada ao Ator em Situação de Interface foi o referencial adotado para a análise proposta, com a finalidade de desvelar as relações de poder entre os atores e a construção do conhecimento em tais processos. A Teoria Orientada ao Ator em Situação de Interface, desenvolvida pelo antropólogo inglês Norman Long, permite compreender as relações de poder e o conhecimento gerado em processos de desenvolvimento rural. Segundo LONG (2002), a análise de interface torna possível analisar as diversidades culturais, as diferenças sociais e os conflitos inerentes a processos de intervenção para o desenvolvimento.

Em consonância com a Teoria Orientada ao Ator, utilizamos neste estudo a proposta metodológica descrita por Latour (2000) no enfoque da Teoria do Ator-Rede (TAR). Este enfoque permite analisar as diversas perspectivas dos atores sem privilegiar nenhuma visão, possibilitando identificar como determinados atores (ator-mundo) conseguem ou não que suas representações sejam assumidas por outros atores com legítimas (tradução), o que lhes permite formar redes de relações sociais em torno do tema

em questão.

Acompanhamos a construção do Curso Técnico em Agroecologia entre 2005 e 2007. Seguimos a construção cotidiana do Curso, por meio de idas à Escola Agrícola 25 de Maio em Fraiburgo, de acompanhamento às atividades pedagógicas, de participação em reuniões de planejamento e avaliação, tanto na Escola Agrícola 25 de Maio quanto na UFSC, em alguns encontros ocorridos na Superintendência do INCRA e na Secretaria Estadual de Educação.

Para realizar a pesquisa, utilizamos técnicas de observação participante e entrevista semiestruturada. Outra técnica utilizada foi a análise documental (manuais, relatórios, memórias, atividades escritas com os alunos, avaliações etc). Esta técnica se reveste de especial importância, devido à centralidade assumida por atores não-humanos para a proposta metodológica adotada.

Os atores listados no Quadro 1 foram os entrevistados, pois formaram a rede que construiu o curso em Santa Catarina. No entanto, outros atores foram incluídos ao longo da pesquisa como pais de alunos e técnicos da escola 25 de Maio (responsáveis pelo suporte aos professores nos

trabalhos de campo). Foram ainda entrevistados 10 alunos do Curso Técnico em Agroecologia, perfazendo um total de 20% dos alunos matriculados no Curso.

Além da entrevista semiestruturada, para que pudéssemos compor um quadro que abarcasse as diferentes visões de Agroecologia, solicitamos a todos os alunos do curso Técnico que respondessem duas questões. A primeira questão referia-se à visão deles sobre Agroecologia e a segunda ao que pretendiam fazer ao terminar o curso.

A Teoria do Ator-Orientado em Situação de Interface

As interfaces ocorrem tipicamente onde haja diferentes e, com frequência, conflitantes visões de mundo ou campos sociais que se cruzam, ou, mais concretamente, em situações sociais ou arenas em que as interações sejam orientadas em torno de problemas de transposição, acomodação, segregação ou disputa social². A análise de interface pretende elucidar os tipos e fontes de descontinuidade social e as conexões presentes em tais situações e identificar os significados

Quadro 1 – Atores e Entrevistados

Entrevistado	Ator	Nº
Superintendente da SR-10	INCRA	1
Assegurador do PRONERA	INCRA	2
Coordenador do PRONERA	UFSC	1
Professores da Instituição	UFSC	2
Alunos de Pós-graduação	UFSC	3
Coordenadores do Setor de Educação	MST	2
Coordenadores do Setor de Produção	MST	1
Diretor	Escola Agrícola 25 de Maio	1
Professores da Instituição	Escola Agrícola 25 de Maio	7
Alunos (Assentados da Reforma Agrária)	Escola Agrícola 25 de Maio	10
Membros	Rede PERMEAR	2
Técnicos da Secretaria de Educação	Secretaria Estadual de Educação	4

organizacionais e culturais da reprodução ou transformação das mesmas (LONG, 1999; GUIVANT, 1997).

Segundo Long (1999), embora a expressão “interface” sugira algum tipo de relação ou confrontação face-a-face, as situações de interface social são muito mais complexas e múltiplas, contendo diferentes interesses, relações e modos de racionalidade e poder.

Os conceitos de poder e conhecimento são fundamentais à Teoria da Interface. As suas definições serão apresentadas a seguir na análise que Long (1999) realiza de alguns elementos-chave para a perspectiva de interface.

O primeiro elemento diz respeito à interface como uma entidade organizada de interlocução de relações e intencionalidades. A análise de interface tem como foco ligações e redes que se desenvolvem entre indivíduos ou grupo próximo em vez de indivíduos isolados ou grupos estratégicos.

O segundo elemento descreve a interface como um lugar de conflitos, incompatibilidades e negociações. Embora as interações de interface pressuponham algum grau de interesse em comum, elas também têm a propensão de gerar conflitos devido a interesses e objetivos contraditórios ou ao poder desigual nas relações.

O terceiro elemento pode ser descrito como o choque de paradigmas culturais. O conceito de interface permite focar na produção e transformação de diferentes visões de mundo ou paradigmas culturais. As situações de interface freqüentemente evidenciam o significado com os quais indivíduos ou grupos dão a sua própria cultura ou posição ideológica, confrontando visões de mundo opostas.

Outro ponto chave refere-se à centralidade do processo de conhecimento. O conhecimento é uma construção cognitiva e social que é constantemente remodelada por experiências, encontros e descontinuidades que emergem de

pontos de interseção entre as diferentes visões de mundo dos atores. Vários tipos de conhecimento, incluindo idéias sobre si mesmo, outras pessoas, contexto e instituições sociais são importantes na compreensão da interface social. Implícito a isso está o fato de que a geração e a utilização do conhecimento não é apenas uma questão de instrumentalização, técnicas eficientes ou hermenêuticas (isto é a mediação para a compreensão do outro através da nossa própria interpretação teórica), mas envolve aspectos de controle, autoridade e poder que estão incrustados nas relações sociais. Por essa razão, é provável que haja choque entre as diferentes categorias de atores envolvidos na produção, disseminação e utilização do conhecimento (ARCE e LONG, 1992).

Para a abordagem da interface, o conhecimento é descrito, portanto, como “encontro de horizontes”. A incorporação de novas informações e estruturas discursivas ou culturais só pode ocorrer onde já existe uma estrutura básica de conhecimento e formas de avaliação, os quais remodelam a si próprios, por meio de processos comunicativos. Assim o conhecimento emerge como produto da interação, diálogo, reflexão e disputas de significado e está totalmente relacionado a questões de poder.

Ainda como ponto chave analisado está o poder como resultado de lutas sobre significados e relações estratégicas. Como o conhecimento, o poder não é simplesmente possuído, acumulado e exercido sem obstáculos (FOUCAULT, 1980). O poder implica muito mais do que controle hierárquico e hegemônico demarcado por posição social e oportunidade e acesso restrito aos recursos. Ele é resultado de lutas complexas e negociações sobre autoridade, status, reputação e recursos, e torna necessária a inscrição de redes de atores (LATOUR, 1997).

A maior tarefa da análise de interface é expor as implicações do conhecimento e poder nas

interações e a combinação ou segregação de discursos opostos. Práticas discursivas e competências se desenvolvem primariamente dentro de circunstâncias do cotidiano social e podem se tornar pontos críticos de descontinuidade entre visões de mundo de atores (LONG, 1999). Assim, por meio da teoria da interface, o processo de criação/implementação do curso aqui em estudo pode ser compreendido.

As Interfaces no Curso Técnico em Agroecologia

O referencial teórico descrito anteriormente trouxe um novo enfoque para a compreensão da relação entre os atores envolvidos na construção do Curso Técnico em Agroecologia da Escola 25 de Maio, uma vez que abordamos a relação entre atores que pretendiam desenvolver uma proposta de capacitação participativa, para formar agricultores familiares com um novo olhar sobre a sua realidade. E, nesse processo, foram sendo formadas novas redes entre os capacitadores e agricultores.

A Escola 25 de Maio foi criada no final da década de 80 para atender aos assentamentos da Reforma Agrária da região do Planalto Central Catarinense. Desde a sua criação, a Escola apresentou fortes vínculos com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), fato que se evidencia na escolha de seu nome³, embora também estivesse ligada às redes públicas de ensino estadual e municipal de Santa Catarina, responsável pela estrutura física, de pessoal e outras da instituição. No entanto, o não encaminhamento por parte destes órgãos estadual e municipal de educação sobre a implantação e funcionamento do curso técnico em agropecuária de nível médio, culminou com a elaboração da proposta pelo PRONERA.

O PRONERA é descrito por alguns autores acadêmicos envolvidos com o Programa (MOLINA, 2003; DI PIERO e ANDRADE, 2003), como um

passo fundamental na construção de políticas públicas de educação para o meio rural. Os canais abertos para a construção e implantação do PRONERA evidenciaram não apenas a importância do Estado na construção de políticas públicas, mas também do papel fundamental que os movimentos sociais têm nesse processo. Com o elevado número de projetos realizados⁴, o PRONERA provocou a aceleração do debate acerca das ações pertinentes à temática da Educação do Campo⁵.

O Curso Técnico em Agroecologia da Escola 25 de Maio teve início em 2005 com 51 alunos, sendo que aproximadamente 40 deles já haviam cursado o ensino fundamental na própria instituição. Os demais vieram de assentamentos de outras regiões como o Oeste de Santa Catarina. Todos os alunos estavam na faixa dos 15 aos 23 anos exceto dois, com 45 e 30 anos.

O curso envolveu em sua criação, além da Escola 25 de Maio, o MST, o Centro de Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Superintendência Regional 10 do INCRA (SR-10), a Secretaria Estadual de Educação⁶ e a Rede Permeiar⁷.

O ano de 2005 marcou o início do Curso Técnico em Agroecologia na Escola 25 de Maio pelo PRONERA. O Curso foi estruturado para ter a duração de três anos, com uma carga horária total de 1680 horas/aula distribuídas da seguinte forma: Tempo Escola com 1440 horas e Tempo Comunidade 240 horas. As atividades desenvolvidas pelo educando em seu assentamento, sua comunidade e/ou local de trabalho foram computadas como Tempo Comunidade. Além disso, tal curso incluiu ações e reflexões pedagógicas a partir do que foi abordado em cada disciplina, bem como atividades de pesquisa e conhecimento da realidade e de produção agropecuária.

A construção da proposta curricular contou com a forte presença da Rede PERMEAR. As

unidades que compuseram a Matriz Curricular do Curso foram as seguintes: I – Desenvolvimento, Estado, Políticas Agrárias, Agricultura Familiar, Camponesa e Outras; II – Agroecologia: Fundamentos e Tecnologias Agroecológicas; III – Agroecologia: Manejo Agroecológico na Criação de Animais; IV – Agroecologia: Manejo Agroecológico de Cultivos Anuais e Perenes; V – Reestruturação Produtiva; VI – Sustentabilidade e Planejamento das Unidades Produtivas.

As Interfaces na Construção da Proposta Agroecológica

A Escola 25 de Maio vem tentando seguir a linha agroecológica desde a década de 90, época em que se começou a discutir a Agroecologia como proposta dentro do MST. Neste período, a Escola também iniciou um debate sobre formação técnica agroecológica. Portanto, a proposta agroecológica não inicia na Escola 25 de Maio apenas com a criação do curso técnico, fato que pode ser comprovado também pela inclusão da proposta no Projeto Político-Pedagógico da Escola⁸. Porém, esse projeto pedagógico não está sendo construído sem conflitos, e na visão de alguns professores, outras divergências ocorreram com a entrada de novos atores para a construção do Curso que ignoraram a trajetória da Escola 25 de Maio na linha agroecológica:

“Uma dificuldade é a própria aceitação da proposta agroecológica, não é de uma hora para outra que ela vai ser aceita, então as pessoas cobram a questão da produção, da técnica” (Professor – Escola 25 de Maio)

Outro aspecto observado foi a heterogeneidade do corpo discente em relação à Agroecologia e suas práticas. Havia alunos que não tinham tido nenhum contato anterior com Agroecologia até o início do Curso, e alunos que já vinham tendo contato ou até mesmo desenvolvendo práticas

agroecológicas, como um grupo de alunos ligados a BIONATUR⁹. Essa heterogeneidade refletiu-se na construção da proposta agroecológica do Curso como veremos mais adiante.

Os conflitos em Torno da Definição da Proposta Agroecológica

Além das questões abordadas, como o ingresso de novos atores na construção do curso e da heterogeneidade do corpo discente, outros conflitos surgiram devido à dificuldade central em se delimitar o que seria uma proposta de desenvolvimento rural agroecológica. A Agroecologia, como prática social, política e pedagógica, é o resultado de uma construção coletiva, social e historicamente delimitada, e, portanto, não tem uma definição única (Freitas, 2007). Essa impossibilidade de existência de uma única definição anterior à construção coletiva de uma proposta, tornaram os conflitos ainda maiores, dado que novos atores significavam novas visões de mundo, de sociedade e perspectivas de desenvolvimento rural.

Este fato foi evidenciado ao solicitarmos aos professores da Escola que definissem o que eles entendiam por Agroecologia. Verificamos uma série de fatores de ordem natural, social, econômica ou política, presentes nestas definições, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

“Agroecologia está dentro de um grande contexto e a Agroecologia também é bandeira de luta para nós, e é desafio construir essa experiência a longo prazo”

“Um meio de vida, uma alternativa de cultivar as plantas em harmonia com a natureza, buscando a integração homem/natureza sem haver um impacto em ambos os sujeitos, sem que haja destruição, para que haja garantia de sobrevivência para

ambos"

Observamos ainda que, entre os alunos, existia a mesma polissemia conceitual enunciada pelos

professores e técnicos da Escola. O Quadro 2 apresenta a síntese das definições dadas pelos alunos do Curso sobre Agroecologia.

Dividimos as respostas pelos tópicos que

Quadro 2 - Definição dos Alunos do Curso sobre Agroecologia

Tópicos abordados	Exemplos de Definição
Alimentação saudável/saúde	"É a melhor forma de termos boa saúde e comer produtos saudáveis." "Garantia de saúde e futuro."
Salvação da terra/preservação da vida	"É vida. É a única forma do ser humano conseguir sobreviver." "É uma palavra muito forte para os grandes produtores de grãos, mas para nós assentados devemos encarar como se fosse a nossa vida."
Preservação da natureza/meio ambiente	"É renovar a natureza, pois o homem já acabou com ela. É o estudo para recuperar nascentes de água, solos, matas." "Lidar com os meios naturais sem prejudicá-los e deles tirar nossa subsistência sem agressão ao meio ambiente e aos seres vivos em geral."
Relação entre seres humanos e natureza/meio ambiente	"É viver em harmonia com a natureza." "É convívio na família, na comunidade, a relação entre os seres humanos e natureza e cultura." "É uma fonte de conhecimento, troca de conhecimento com outra pessoa e aprende com a natureza em convívio com ela."
Não uso de agrotóxicos e outros insumos externos	"Plantar sem agrotóxicos, começar a produzir sem venenos." "É eliminar os agrotóxicos da natureza."
Combate ao agronegócio	"Forma de combater esse modelo capitalista que hoje está em ação." "Uma nova realidade que nós devemos lutar para combater o agronegócio."
Resgate do conhecimento tradicional	"Trazer a forma de produzir alimentos de muito tempo atrás, sem produtos químicos e tóxicos." "Seria o resgate de como os antigos cultivavam."
Preservação da biodiversidade	"Onde se tem a maioria da biodiversidade de plantas e animais."
Resgate de Sementes	"Não usando sementes modificadas, buscando sementes variadas para evitar pragas."
Preservação do solo	"Produzir construindo o solo e não destruindo." "Dar condições para as plantas crescerem sem agredir o solo."
Auto consumo	"Dar oportunidade das pessoas adquirirem independência do mercado, produzindo de tudo para o seu sustento e subsistência." "É um processo onde a gente produz primeiro para a nossa sustentabilidade, e depois para fora."
Lixo	"É cuidar e dar o destino certo a todo tipo de lixo tanto na cidade e no interior."
Outros	"Se constrói primeiramente na consciência, no modo de pensar de cada pessoa." "Não é uma receita pronta, que devemos seguir todos os procedimentos, a forma da Agroecologia está para construir cada um de sua maneira."

apareceram nas respostas: alimentação saudável/ saúde; salvação da terra/preservação da vida; preservação da natureza/ meio ambiente; não uso de agrotóxicos e outros insumos externos; combate ao agronegócio; resgate do conhecimento tradicional; preservação da biodiversidade; resgate de sementes; preservação do solo; auto consumo; lixo e outros. A diversidade de respostas demonstrou uma dispersão em relação aos significados de Agroecologia. Constatamos ainda a existência de definições permeadas de visões ideologizadas¹⁰

A forma como professores e alunos do Curso descreveram a Agroecologia mostrou que a definição do termo é vaga e difusa, permitindo envolver aspectos naturais, mas também sociais, políticos, ideológicos, econômicos e até mesmo psicológicos. Esta constatação evidenciou que, se por um lado há a presença de questões pragmáticas na definição dos alunos, por outro lado, também foi grande o número de respostas que caracterizam uma visão romântica de Agroecologia. Entendemos por visão romântica aquela pautada por idéias, imagens ou devaneios desprovidos de senso prático.

Conflitos entre Agricultura Convencional X Agricultura Agroecológica

Outro conflito que surgiu foi devido à forma como a Agroecologia passou a ser incorporada como proposta curricular, espelhando um movimento maior que se iniciou dentro do MST como uma reação ao modelo convencional de agricultura, sem uma discussão mais aprofundada entre os dois modelos. Embora o MST tenha investido num discurso sobre um modelo de desenvolvimento rural pautado na Agroecologia para os assentamentos da Reforma Agrária, ainda há inúmeros conflitos gerados pela existência da força da agricultura moderna, convencional, e da distância que podem sentir os assentados em relação a suas lideranças, que saem dos

assentamentos e se afastam das atividades produtivas.

“É tem um pessoal dentro do Movimento que não apóia a Agroecologia, mas a maioria gostaria que pelo menos para o auto sustento não usasse agroquímico e pregam isso, mas eles não têm essa prática quase, não trabalham em lavoura. A maioria deles estão liberados, não tem esse tempo, mas eles insistem muito na questão da Agroecologia.”
(Aluno – Escola 25 de Maio)

Embora alguns professores e o Movimento afirmem que este problema esteja superado, constatamos que as divergências em torno da questão ainda existem. Para o Setor de Produção, essas divergências refletem o conflito que se manifestou no Movimento de forma mais geral:

“Essa Escola também passou por um processo de contradições muito grande, sobre quais eram os seus objetivos não por parte da Escola, de quem está lá na Escola ou da direção do Movimento, mas pela base mesmo que, como dissemos, muitos educandos e muitos pais gostariam de trabalhar no sistema convencional mesmo. Então a Escola teve um trabalho de desconstrução dessa mentalidade e tentativa de construção do novo. Esse processo se deu internamente também na Escola.”
(Coordenador do Setor de Produção – MST)

Assim os conflitos resultantes do debate entre agricultura convencional ou agroecológica, apesar de ocorrer com menor intensidade, ainda sobrevivem. Tais conflitos acabam sendo a raiz de outras divergências, como a prioridade na produção de alimentos, na elaboração de propostas pedagógicas ou sobre o papel que o aluno deve ocupar neste contexto. Como afirma LONG (1999), embora as interações de interface

pressupõem algum grau de interesse em comum, elas também têm a propensão de gerar conflitos devido a interesses e objetivos contraditórios.

Por fim, uma questão que foi abordada pelos alunos nas entrevistas e que tem vínculo com questões que foram analisadas anteriormente, refere-se à ausência de uma discussão mais aprofundada da relação entre Agroecologia e agricultura convencional no Curso. Há um conflito de posições com relação à questão, como em relação ao espaço de discussão sobre Agroecologia/agricultura convencional dentro dos currículos. Para alguns professores, o previsto na grade curricular é suficiente.

“Nós só podemos constituir a Agroecologia concebendo o que é a agricultura convencional, então dentro da grade curricular tem 60 horas só para discutir o que é agricultura convencional, em 60 horas não dá para fazer milagre, mas eu acredito que isso está colocado no cotidiano das pessoas. Nós não precisamos falar muito o que é: a questão dos insumos externos químicos, revolvimento exagerado do solo com grade e arado, uso de sementes híbridas altamente responsivas a adubos químicos, mas que não constituem um processo de manutenção da vida.” (Professor - Escola 25 de Maio)

Para outros professores e alunos, no entanto, essa questão necessita de um maior espaço dentro da grade curricular. Para este grupo é necessário fazer um paralelo entre a agricultura convencional e a Agroecologia e ver em que se diferenciam. A elaboração da grade curricular teve a participação efetiva da Rede PERMEAR que priorizou totalmente a formação agroecológica. Para um aluno:

“A formação em agricultura convencional faz falta, porque saber os dois se puder comparar, ficaria mais fácil. Não que nós vamos usar o agroquímico, mas pelo menos como que funciona um pouco. Na turma nós conversamos sobre isso e pedimos que trabalhassem também um pouco do convencional.” (Aluno – Escola 25 de Maio)

Os Conflitos em Torno da Permacultura

Outro ponto que gerou divergências entre os atores envolvidos refere-se ao papel ocupado pela Permacultura no Curso Técnico. Houve diferentes interpretações sobre a contribuição que a Permacultura deu para a construção do que, nessa complexidade de abordagens, entenderam como um modelo de desenvolvimento rural pautado na Agroecologia. Para o grupo, cuja visão é de que a contribuição foi bem pontual e não teve uma continuidade, os conflitos com a Rede PERMEAR dificultaram a permanência do modelo permacultural na Escola.

Observamos que o maior conflito entre a Escola 25 de Maio e a Rede PERMEAR ocorreu após a realização do curso de formação em Permacultura direcionado para a comunidade escolar e que teve como resultado a elaboração da proposta do design permacultural da Escola. O curso envolveu professores, técnicos da Escola, pais de alunos e alunos da UFSC. O grupo saiu do curso com o design permacultural da Escola pronto incluindo a construção da caixa d'água. Foi também proposto o projeto do alojamento, subindo o telhado, com banheiro seco. Enfim, as propostas encaminhadas visavam enquadrar a Escola 25 de Maio numa estrutura permacultural e criar as bases para a execução do Curso nesta linha.

O projeto proposto foi, no entanto, alterado para se adequar à forma como o INCRA construiria o alojamento na Escola. Para a Rede PERMEAR, isso representou por parte da comunidade escolar

um descompromisso com a construção da proposta agroecológica na escola.

Segundo a Rede PERMEAR, após dois meses da elaboração da proposta permacultural, professores da Escola 25 de Maio disseram que o alojamento não poderia ser feito daquele jeito, porque o engenheiro do INCRA teria dado outro encaminhamento, envolvendo amianto. A crítica da rede Permeear foi clara em relação aos perigos do amianto, tema mundialmente discutido desde a década de 1980. Vejamos como um membro da Rede expôs precisamente o conflito que decorria da deliberação da Escola em seguir as diretrizes do INCRA:

“E nós dissemos, então quem tem que definir como vai ser a escola são vocês e não o engenheiro do INCRA. Se vocês vão fazer uma escola agroecológica, não podem colocar telha de amianto, porque é proibida no mundo todo, não vão por fossa céptica, porque vai comprometer o lençol freático. Vocês vão ser agroecológicos na íntegra ou só meio agroecológicos?” (Membro– Rede PERMEAR)

A construção da cisterna, assim como outras obras realizadas na Escola, também receberam críticas da Rede PERMEAR. Essas críticas se fundaram, principalmente, quanto ao grau e aos canais de participação da mesma com o grupo da Escola nas decisões do projeto.

Para os professores da Escola 25 de Maio, a questão é que não houve a incorporação da proposta. A Escola não garantiu a realização de obras no modelo permacultural alegando que quando as pessoas não se sentem sujeitos do processo, eles não se sentem donos, como no caso da construção da cisterna. Embora estes professores afirmem não ter havido uma incorporação da proposta, como demonstrado anteriormente o design permacultural foi construído durante o curso que envolveu a Rede Permeear,

professores e técnicos da Escola, comunidade escolar e alunos da UFSC, tendo havido, portanto, participação do grupo da escola na elaboração da proposta.

Para os professores da Escola 25 de Maio, teria havido, também por parte da Rede PERMEAR, certa intransigência. Este fato seria reflexo do desconhecimento das reais condições da Escola, frente às determinações do INCRA:

“Às vezes, as pessoas por mais bem intencionadas que sejam ou estejam em determinados momentos, se elas não têm a compreensão das possibilidades na construção de um projeto, faz com que sejam irredutíveis em alguns momentos, como na construção do alojamento e da cisterna.” (Professor – Escola 25 de Maio)

Embora as divergências entre a Rede PERMEAR e a Escola 25 de Maio sejam evidentes, não percebemos que conflitos tenham sido gerados pelos princípios da Permacultura e a visão de Agroecologia presente na Escola 25 de maio. Podemos afirmar que os conflitos entre estes atores surgiram mais em função da inviabilidade de se seguir a proposta permacultural na Escola 25 de Maio do que por problemas de conflitos de poder. No entanto, o centro irradiador de poder não era a Escola ou a Rede PERMEAR, mas, neste caso, o INCRA que tinha meios de pressionar os professores já que financiou as obras realizadas na Escola.

Porém, como veremos a seguir, houve conflitos entre a visão de Agroecologia do MST e a Rede PERMEAR, e estas divergências acabaram interferindo na relação da Escola 25 de Maio e a Coordenação do Movimento para a construção do Curso Técnico em Agroecologia. Os dois atores divergiram quanto ao papel que a Permacultura poderia ter na construção de um novo modelo de

desenvolvimento rural. Mas houve também conflitos de poder em termos de quem iria influenciar a escola, e que não são sempre explícitos e que podem ser expressos através de divergências sobre assuntos que pareciam mais “neutros”.

Para integrantes da Rede PERMEAR, o crescimento do interesse pela Agroecologia dentro do MST foi bastante significativo. O Movimento teria começado a vislumbrar que a Agroecologia poderia apresentar possibilidades que não são um “colete de chumbo” para o agricultor, como financiamentos, insumos e comercialização.

Para a Rede PERMEAR, o Movimento ainda teria muito o foco na comercialização. Este fato se justificaria, na visão da Rede, por ser o MST um movimento com grandes proporções. Mas, apesar do foco na comercialização, para eles, o Movimento vinha mostrando interesse na discussão sobre as potencialidades da Agroecologia.

Para os integrantes dessa ONG, os conflitos com o Movimento iniciaram quando a formação em Permacultura começou a fazer parte dos cursos do PRONERA, o que gerou uma resistência à proposta por parte da liderança estadual do MST. Esta resistência teria ocorrido devido ao fato dos agricultores terem tido acesso à formação em Permacultura antes da liderança, o que geraria incertezas na Coordenação do Setor de Produção.

“O MST estabeleceu uma parceria com a Permacultura de um ponto que eles não queriam, que é de baixo para cima. Não entrou na liderança e chegou. Eles assumiram e aceitaram a coisa de ter permacultores trabalhando”. (Membro – Rede PERMEAR)

No entanto, na visão da Rede PERMEAR os conflitos teriam cessado quando os técnicos do Movimento passaram a participar dos cursos de formação e passaram a fazer outra avaliação da

Permacultura. Além disso, todos teriam chegado a um consenso sobre o objetivo de fazer a Escola 25 de Maio ter sua própria produção de alimentos agroecológica.

“Nós falamos a mesma coisa, a Escola tem que produzir alimentos.” (Membro– Rede PERMEAR)

Contudo, para o Setor de Produção do MST, a Permacultura é uma técnica, e não um modelo de produção. Portanto, não haveria de fato uma oposição à proposta da Permacultura, mas ela foi vista como uma técnica que não daria conta de uma perspectiva de construção de um novo modelo de produção, o que incluiria também a questão polêmica da comercialização.

“A Permacultura é uma linha de pensamento que deve ser usada não como um todo, mas com adaptações”. (Coordenador do Setor de Produção – MST)

Ainda para o Setor de Produção, a construção de um novo modelo demandava uma compreensão da formação histórica do assentado, não sendo resolvido apenas pela adoção de uma nova técnica.

“A adoção de uma determinada forma tecnológica de produção não nos satisfaz. Ela seria como uma mesa faltando uma das pernas, há a necessidade de compreender a formação histórica da nossa base, a formação histórica desses agricultores, para a construção de uma nova forma de produção”. (Coordenador do Setor de Produção – MST)

Os coordenadores do Setor de Produção levantaram ainda a questão do tempo necessário para a concretização de uma proposta permacultural e a sobrevivência imediata das famílias assentadas. O sistema permacultural, por

mais rápido que seja feito, em toda sua plenitude, demandaria um processo de no mínimo três a cinco anos. A partir desta constatação, o Setor levantou a indagação de como seria possível sistematizar e organizar a produção e como sustentar essas famílias durante esse período.

A análise anterior mostra como, para o Setor de Produção, a Permacultura tem limites, não podendo ser adotada como um todo. Essa visão também é compartilhada pelo Setor de Educação Estadual do MST.

“A Permacultura é uma das técnicas, uma das possibilidades da Agroecologia. Ela não é tudo que o Movimento defende, não é uma proposta do MST, ela não está fora, mas não da conta.” (Coordenadora do Setor de Educação – MST)

Uma professora da Escola 25 de Maio observou também o conflito, mas para ela a Permacultura é um bom caminho:

“Não é que o Movimento seja contra a Permacultura, mas há pessoas da linha de frente do Setor de Produção que não acreditam muito nisso, mas nós discutimos muito isso. Eu particularmente acho muito interessante a questão da Permacultura”. (Professora – Escola 25 de Maio)

Podemos constatar que houve conflitos entre a visão da Rede PERMEAR e a coordenação do Movimento sobre as possíveis contribuições da Permacultura para a construção do Curso Técnico. Se para a Rede PERMEAR, as divergências surgem em decorrência do fato da base do Movimento ter tido acesso primeiro do que a liderança à formação em Permacultura, para o Setor de Produção a Permacultura não propiciaria a construção de um novo modelo de

desenvolvimento rural.

Além deste conflito, vimos que, para a Rede PERMEAR, a grande importância do Curso Técnico em Agroecologia é despertar no aluno a idéia de que é possível ter autonomia do mercado e produzir prioritariamente para o autoconsumo, só comercializando o excedente. Esta visão gerou conflitos tanto com a coordenação do MST como com outros atores que destacaram a importância da comercialização da produção agroecológica.

Podemos observar aqui um conflito concreto entre ambos movimentos: apesar das divergências em relação à Agroecologia, a liderança do MST tem uma visão mais pragmática no que se refere ao futuro da produção, visando a comercialização. Por outro lado, a Rede Permeiar apresenta uma visão pragmática na condução do Curso Técnico, tendo levado encaminhamentos concretos para a sua realização.

Os Conflitos entre a Escola 25 de Maio e a Secretaria Estadual de Educação

A proposta agroecológica do Curso técnico não gerou confrontos com a perspectiva da Secretaria Estadual de Educação, ao contrário, parece ser esta a linha que vem sendo implantada nas escolas agrotécnicas estaduais, embora encontre resistências nas comunidades. Assim, dentro da Secretaria Estadual de Educação, a Agroecologia também estaria começando a ser contemplada como proposta curricular.

O conflito entre Secretaria de Educação, MST e Escola 25 de Maio surgiu, porém, na forma como o Curso foi proposto. Para os técnicos da Secretaria, há a responsabilidade institucional do ensino público e o reconhecimento da demanda por formação técnica agroecológica na região da Escola 25 de Maio. Porém, os técnicos afirmaram que, por estarem dentro de um sistema de ensino, que tem uma certa amplitude e uma rigidez de organização, teriam que seguir determinações as

quais o MST buscava um rompimento, o que gerou conflitos com o Movimento.

Neste contexto, a Secretaria Estadual de Educação pretendia trazer para a sala de aula dos cursos de agropecuária currículos que contemplassem a produção agroecológica, a produção para a pequena propriedade e a produção em pequena escala, para que o aluno tivesse as noções gerais e básicas do mundo do trabalho nessa área profissional. Na visão dos técnicos da Secretaria, essa perspectiva de uma formação ampla para o mundo do trabalho teria entrado em conflito com o que o MST buscava construir na Escola 25 de maio de Fraiburgo, que seria formar um técnico em Agroecologia para atuar em assentamentos da Reforma Agrária. Para uma técnica,

Eles pegam e dizem “Nós vamos fazer em regime de alternância”, mas o que é isso? O curso técnico dentro dos padrões daqueles que já estão postos desde a década de 30 e 40, os alunos ficam internos, produzem boa parte de sua alimentação. O Estado tem gastado cada vez menos com essas escolas, tem colocado menos recursos e daí como colocar a Escola 25 de Maio nesse contexto? Porque tem toda a questão teórica, a questão da aprendizagem, a questão que nós queremos que o curso aconteça, mas que também dê certo, que eles formem profissionais com condições de trabalhar não só no seu grupo, mas em qualquer ponto da sociedade que ele queira se inserir. (Técnica – Séc. de Educação)

Como vimos, os técnicos afirmaram que as escolas agrotécnicas têm se tornado independentes dos recursos do estado, produzindo seu próprio alimento e comercializando parte da produção. E para técnicos da Secretaria esta independência seria difícil de ser alcançada na Escola Agrícola 25 de Maio, devido aos limites da Agroecologia.

Na visão dos técnicos, a Agroecologia seria voltada para a pequena produção, necessitando de subsídios para alimentar um grupo maior. Seria difícil de se manter numa produção agroecológica, por ser necessário toda uma série de cuidados, como estar muito junto da própria natureza, não aceitar devastação, a questão do respeito à própria natureza e a não interferência tão grande do homem.

Considerações Finais

Nosso trabalho aqui apresentado não esgotou a análise dos conflitos que surgiram na elaboração e execução do Curso Técnico em Agroecologia da Escola 25 de Maio de Fraiburgo/SC em torno da questão agroecológica e permacultural. Vários outros conflitos marcaram a construção do Curso, os quais envolviam a UFSC, o MST, a Escola 25 de Maio, a Rede PERMEAR e o INCRA. Os conflitos interferiram profundamente no conhecimento que foi gerado no curso e no perfil do técnico que foi capacitado nele.

As diversas definições dadas para Agroecologia e Permacultura evidenciaram que o fato das mesmas permanecerem difusas, dentro da estrutura curricular, permitiu que diferentes e até divergentes interpretações da questão sócio-ambiental e das necessidades de superar o modelo agrícola convencional emergissem nos debates. Essas divergências se fundamentaram em diversas visões de mundo que não chegaram a ser explicitadas entre os diversos atores envolvidos.

Houve uma presença forte de um viés ideológico no Curso e isto gera dúvidas sobre o conhecimento que foi construído. O elevado número de respostas marcadas por visões ideologizadas leva ao questionamento da forma como estes jovens foram formados e de que forma virão a atuar após a conclusão do Curso. E podem ainda indicar que estes alunos terão significativas dificuldades quando tiverem concluído o Curso e tiverem que lidar com questões pragmáticas em

seu trabalho cotidiano e com todas as disputas que marcarão a construção de modelo de desenvolvimento rural pautado na Agroecologia.

Em nosso estudo, observamos que a opção por um modelo de desenvolvimento sustentável de base agroecológica num estado em que a tradição agrícola se vincula fortemente as práticas de agricultura convencional cria a necessidade de um processo pedagógico que explicita as diferenças entre os dois modelos de forma a permitir aos alunos transitarem criticamente entre as diferentes práticas e vislumbrar as possibilidades na sua realidade concreta. Se esse debate não for aprofundado, corre-se o risco de transformar este curso de Agroecologia num discurso inócuo, ideológico ou mistificado ao invés de ser um propulsor de ações que promovam de forma democrática o diálogo para atingir o desenvolvimento sustentável dos assentamentos.

Entre a Secretaria de Educação, com o MST e a Escola 25 de Maio também identificamos e analisamos conflitos que vão além das disputas de poder que se restringem à ocupação do espaço da Escola. Observamos que o avanço ou o retrocesso da implantação do Curso Técnico na Escola como uma política pública de educação está fortemente vinculada à própria visão de formação para o trabalho. Enquanto para os técnicos da Secretaria, o educando deve ter uma formação ampla que possibilite a sua atuação em diferentes contextos da agricultura familiar, para o MST o técnico formado deverá atuar nos assentamentos de Reforma Agrária como articulador político e ideológico da proposta agroecológica do MST.

Os fatores analisados anteriormente evidenciaram a importância do referencial teórico-metodológico adotado neste estudo. A Teoria Orientada ao Ator em Situação de Interface, ao desvelar as relações de poder entre os atores, trazendo à tona os conflitos e as alianças que envolveram os atores envolvidos na construção do

Curso, pode vir a fortalecer o diálogo sobre os conflitos e diferenças, o que entendemos ser fundamental para garantir uma participação efetiva dos diversos atores envolvidos e para estimular a entrada de outros na construção dos projetos educativos.

A Teoria Orientada ao Ator em Situação de Interface mostrou também que o conhecimento que foi gerado no Curso Técnico em Agroecologia é algo novo que não pode ser previsto por nenhum ator. Daí a necessidade de fortalecimento do diálogo entre os atores, para que o conhecimento gerado seja uma construção aberta, resultado do encontro das diferentes posições e não a perspectiva de um único ator que imponha a sua visão de mundo, de Agroecologia, Permacultura ou de educação.

Por fim podemos afirmar que as questões apontadas mostram claramente os problemas que a nosso ver dificultam o fechamento da rede dos atores envolvidos no Curso e que necessitam de uma intensificação do diálogo entre eles. Mas também trazem à luz as possibilidades que os projetos do PRONERA têm de construir propostas educativas consistentes, efetivamente participativas, se os conflitos são assumidos como parte das relações sociais cotidianas. O debate sobre essas diferenças pode contribuir para o avanço da construção de propostas educativas.

Notas

1 O PRONERA foi criado em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, para implementar ações educativas para as populações dos acampamentos e assentamentos rurais.

2 É importante salientar, no entanto, que Long e Ploeg (1995) não negam o significado das relações sociais de produção e nem dispensam o conceito de relação social de produção, mas apenas enfatizam que as relações sociais

específicas são construídas, reproduzidas e transformadas. O ponto importante de referência é a elaboração, negociação e confrontação dos projetos dos atores. A análise da Interface não deseja excluir a idéia de estrutura, mas considerar a construção das relações sociais específicas como tema central da análise.

3 Foi no dia 25 de maio de 1985 que ocorreu uma grande ocupação de terras em Santa Catarina, no município de Abelardo Luz, com a participação de 1.659 famílias. Esta ocupação assinalou o início do Movimento Sem-Terra no estado, apesar de outras ocupações terem sido organizadas anteriormente. Do conjunto das famílias acampadas, oitenta e cinco foram destinadas para o município de Fraiburgo, em 1986, constituindo os dois primeiros assentamentos deste município: União da Vitória e Vitória da Conquista.

4 Estima-se que no período de 1999 e 2002, cerca de 110 mil alunos freqüentaram os cursos de alfabetização. No mesmo período, foram realizados 18 cursos técnicos e de especialização, envolvendo 1288 jovens. De 2003 a 2006, o número de educandos chegou a 244.451, tendo havido uma ampliação significativa no número de alunos atendidos nos cursos de formação profissional de nível médio e superior, e em 2006 foram firmados 141 convênios (Dados do PRONERA/ MDA/ INCRA).

5 Para setores identificados com o movimento da Educação do Campo, esta refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas

e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, tornou-se um fator primordial para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas.

6 A Secretaria Estadual de Educação não é parceira fundamental do PRONERA. Como vimos no início, o INCRA, os movimentos sociais do campo e as universidades são os responsáveis pelos projetos ligados ao Programa. No entanto, a Escola 25 de Maio está ligada à rede pública de ensino estadual e municipal de Santa Catarina, responsável pela estrutura física, de pessoal etc, da escola, o que implica, mesmo que indiretamente, uma participação da Secretaria na rede.

7 A Rede Permeiar integra hoje catorze projetos autônomos em quatro estados brasileiros (Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais) e mais o Distrito Federal. Os projetos são chamados de autônomos porque são iniciativas de pessoas, famílias e comunidades que trabalham em cooperação e com recursos próprios para multiplicar os conhecimentos em Permacultura (todos recebem formação como professores do IPAB) e para oferecer exemplos de sistemas produtivos de apoio à vida no lugar onde moram.

8 Na página 12 do PPP, está escrito: *“Educação voltada à Agroecologia: estando a escola inserida no meio rural, e propondo um novo modelo de desenvolvimento agrícola, torna-se fundamental a defesa da proposta agroecológica. Entendendo Agroecologia não apenas como um método de produção, mas como uma forma de “vida” e manutenção da terra conquistada. Tendo sempre como princípio a defesa da natureza e o respeito ao ser humano. Formar, através da Agroecologia, sujeitos capazes de atuar junto às pequenas propriedades e assentamentos promovendo assistência técnica e contribuindo com a promoção do desenvolvimento sustentável da agricultura camponesa.”*

9 Em abril de 1997, foi criada a Rede BIONATUR, que é a marca registrada da Cooperativa dos Assentados (COOPERAL), que responde oficialmente pela produção de sementes agroecológicas de hortaliças, legalizada junto ao Ministério da Agricultura.

10 Entendemos por visão ideologizada o conjunto de idéias sustentadas por um grupo social, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

Bibliografia

- ARAÚJO, Severina G. de. O PRONERA e os Movimentos Sociais: Protagonismo do MST. In: ANDRADE et al (orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: PRONERA, 2004.
- ARCE, Alberto and LONG, Norman. The Dynamics of Knowledge: Interfaces between Bureaucrats and Peasants. LONG, Norman. From paradigm lost to paradigm regained?. In: LONG, Norman and LONG, Long (eds) **Battlefields of Knowledge – The Interlocking of Theory and Practice in Social Research and development**. Routledge, London and New York, 1992.
- AZEVEDO, Alessandro A. Traçando Caminhos e Descaminhos de um Processo de Educação no Meio Rural: Reflexões a Partir de uma Experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte. **Revista da FACED**, nº 05, 2001.
- BELTRAME, Sônia et al. Universidade e Movimento Social: Interação entre Sujeitos Educadores. In: BELTRAME, S. et al (orgs) **Educação de Jovens e Adultos: estudos e práticas do campo**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.
- Di PIERRO, Maria Clara e ANDRADE, Maria Regina. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva – Dados Básicos para uma Avaliação**, Relatório Técnico, PRONERA, 2004.
- FOERSTE, Erineu et al. Professores, Sem-Terra e Universidade: Qual Parceria? In: ANDRADE et al (orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: PRONERA, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- FREITAS, Helana C. A. et al. Análise da Trajetória dos Alunos do Curso de Especialização e Extensão em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável da Reforma Agrária. In: **Anais do I Encontro da ANPPAS**, Indaiatuba, SP, 2002.
- FREITAS, Helana C. A. et al. Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária e Desenvolvimento Sustentável. In: **Anais do II Encontro da ANPPAS**, Campinas, SP, 2004.
- FREITAS, Helana C. A. et al. Promoting Participation in Rural Development: na experiment with specialization and extension course in field education and sustainable development of settlements. In: **X World Congress of Rural Sociology and XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural**. Rio de Janeiro, RJ, 2000.
- FREITAS, Helana C. A. et al. Uma Prática Tecida entre Sujeitos Educadores. In: BELTRAME, S. et al (orgs) **Educação de Jovens e Adultos: estudos e práticas do campo**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.
- FREITAS, Helana C. A. et al. Uma Proposta de Ensino Agroecológica para Jovens Assentados/as de Santa Catarina. In: **II Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais**, Campinas, SP, 2005.
- FREITAS, Helana C. de A. A Construção da Rede Sócio-Técnica de Educação de Assentados da Reforma Agrária: o PRONERA. Tese de Doutorado/ Pós-Graduação em Sociologia Política. Florianópolis, setembro de 2007.
- GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Ed. Da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GUIVANT, Júlia S. Heterogeneidade de conhecimentos no desenvolvimento rural sustentável. **Cadernos de Ciência e Tecnologia** (EMBRAPA/ Brasília), Vol. 14, nº 3, set/dez 1997: pp.411-448.
- JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. **Navegar é Preciso, Viver é Traduzir Rumos**. Aracaju: UFS (Tese de Doutorado), 2003.
- LATOUR, Bruno e WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- LONG, Norman. **Development sociology: actor**

- LONG, Norman. **Development sociology: actor perspectives.** London and New York: Routledge, 2001.
- LONG, Norman and VILLAREAL, Magdalena. The Interweaving of Knowledge and Power in Development Interfaces. In: SCOONES, I. And THOMPSON, J. (eds). **Beyond Farmer First: rural people's knowledge, agricultural research and extension practice.** Intermediate Technology Publications 1994.
- LONG, Norman. Actor-oriented Approach to Development Intervention. Background paper prepared for APO Meeting. Tokyo 22-26 April, 2002.
- LONG, Norman. Agency and Constraint, Perceptions and Practice: A Theoretical Position. In: HAAN, H. and LONG, Norman (eds) **Images and Realities of Rural Life.** Van Gorcum, Netherland, 1997.
- LONG, Norman. The Multiple Optic of Interface Analysis. UNESCO Background Paper on Interfaces Analysis, October 1999.
- LONG, Norman and PLOEG, Jan D. Van Der. **Reflections on Agency, Ordering the Future and Planning. In Search of the middle ground: essays of planned development.** Georg E. Frerks and Jan H. B (ed.). den Ouden. Wageningen: Agricultural University, Departament of Sociology, 1995.
- MOLINA, Mônica Castagna. O PRONERA como Construção Prática e Teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE et al (orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de Educação na Reforma Agrária.** Brasília: PRONERA, 2004.
- SILVA, Maria do S. Da Raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica C. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.